

## 〔論 説〕

# 初等・中等教育における進路指導・キャリア教育の 経緯と推進上の課題について

川 崎 知 己

## I 問題と目的

昭和32年に中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」の中で進路指導という用語が登場した。それまで「職業指導」と呼ばれていた教育活動は、中学校・高等学校卒業後の将来を展望し、自らの人生を切り拓ひらく力を育てることを目指す教育活動として、その語義をそのまま引き継ぐ概念として「進路指導」と呼称変更された。このような経緯で登場した進路指導は、学校のエデュケーション全体を通じ、計画的、組織的に実施する中で教育課程上は中学校及び高等学校特別活動の学級活動、ホームルーム活動を中核に位置付けられ実施してきた。

これに加えて、平成11年に中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において、キャリア教育という文言が登場して以降、小学校から大学に至るまで、各学校段階で、認識の相違から生じる教育活動内容等の差はあるものの、15年ほどキャリア教育は推進されてきた。しかしながら、学校教育の場では、特に中学校、高等学校では、従来「生き方の指導」「在り方生き方に関する指導」などと呼ばれてきた進路指導とキャリア教育との位置関係を巡って少なからぬ混乱があることが、筆者が教育委員会に勤務し、各学校のエデュケーションの受付事務や管理、進路指導主任会の運営事務や指導助言をする際に得た問題点であり、他の自治体の教育委員会事務局担当者との情報交換の場においても共有した課題であった。

特に、管轄する学校の少なからぬ学校管理職や進路指導担当教員からは、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」（平成16年）や中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）（平成23年）において、キャリア教育と進路指導の間には概念的に大きな差異はない、「進路指導のねらいは、キャリア教育の目指すところとほぼ同じ」であるとの見解が示されているなか、進路指導からキャリア教育に名称変更されずに併存していることの意義や意味について疑問が寄せられた。

また、キャリア教育が必要である背景、キャリア教育を通して培うべき能力についても、前述の平成23年の中央教育審議会答申が出されて以降、変更されるにあたり、その背景や経緯等を巡って、少なからぬ動揺が学校教育の場に生じていることも、学校管理職や進路指導担当教員からは報告を受けてきた。

キャリア教育を推進する学校教育の場で、混乱や動揺があつては、生涯発達観の観点から本来の趣旨に立脚したキャリア教育の推進・充実を図っていくことは、疎外要因となりうる。

そこで、ここでは、キャリア教育について過去15年間の、キャリア教育が必要とされた背景、キャリア教育で培うことが求められる能力に焦点をあてて、その経緯を明らかにするとともに、キャリア教育の推進上の課題を整理していく。

## Ⅱ キャリア教育に関する過去15年間の経緯—文部科学行政関連の審議会報告等の記載事項から—

### 1 「学校教育と職業生活との接続の課題」と「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能の育成」

文部科学行政関連の審議会報告等で、「キャリア教育」が文言として初めて登場したのは、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（平成11年12月）」である。新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業者では、進学も就職もしていないことが明らかな者の占める割合が約9%に達し、また、新規学卒者の就職後3年以内の離職も、労働省（当時）の調査によれば、新規高卒者で約47%、新規大卒者で約32%に達している現状を述べている。こうした現象として、経済的な状況や労働市場の変化なども深く関係するものの、学校教育と職業生活との接続に課題があることも指摘している。それを踏まえ、学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要性を指摘した。つまり、「学校教育と職業生活との接続」の改善を図るために、小学校段階から発達段階に応じて「キャリア教育」を実施する必要があると提言された。

### 2 進路指導に関する理論的枠組みや概念を明確にした進路指導の構造化

文部省（当時）から研究委託を受けた職業教育・進路指導研究会は、「職業教育及び進路指導に関する基礎的調査研究（平成8、9年度）」において、進路指導は、理論的枠組みや概念が不明確である点にあると指摘し、理論的枠組みや概念を明確にした進路指導の構造化の重要性を主張した。そこで、キャリア発達を、個人が生涯にわたって果たす社会的役割（ライフ・ロール）との関係を中心として生涯発達の過程をとらえ、D.E.Superの「ライフキャリアの虹」のモデルを一例として上げ、各時期を通しての社会的役割の分化、統合、再分化、再統合のサイクル（キャリア・ライフ・サイクル）を明らかにすることによって、進路指導の構造化の理論的基盤が確立されると述べている。

また、進路指導の重要な概念である自己理解、自己実現について、生涯にわたる自己意識については、梶田（1980）のモデルを上げ、進路指導の構造化の枠組みとして考えられること、自己実現については、A.H. Maslowの欲求階層説、D.E.Superの職業的自己実現の理論をもとに、進路指導とは、生涯発達の中での個々人の自己実現を目指す指導・援助の活動であり、このために、それぞれの学校段階で指導を完結させず、小学校、中学校、高等学校を通じて進路指導が構造化されなければならないと論じ、Ⅲにおいて後述する構造化モデルの育成すべき諸能力である4領域12能力を提唱した。

### 3 望ましい「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」とキャリア教育を通して育成する能力

国立教育政策研究所生徒指導研究センターは、「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)」(平成14年11月)において、フリーター志向やモラトリアム傾向の拡大、上級学校への無目的・不本意入学、入学後の中途退学や怠学等などの学校不適応の増加、就職後の早期離転職の高い水準での推移等の現状を述べている。また、経済・産業の構造的な転換や採用・雇用の多様化、労働市場の流動化の急速な進展の一方、少子化による若年人口の減少等による大学等上級学校の入学者受け入れ枠の実質的大幅な拡大等、若者の進路選択をめぐる環境の大きな変化が、職業観・勤労観の形成をはじめとする若者の自立及び学校から職業生活への移行にかかる様々な課題を、これまで以上に大きく顕在化させていると指摘している。さらに、企業における社員研修や人材育成等の在り方の変化、一括採用した新規学卒者の育成体制の弱体化、終身雇用や年功序列型賃金体系等の崩れ等の背景を踏まえ、職業人としての資質の育成について学校教育に課せられる部分が大きくなっていることを踏まえ、このような時代を生きていく子どもたちに確固とした職業観・勤労観を持って力強く生きていくことが強く求められ、その基盤を培う学校教育、とりわけ進路指導の取組の重要性はますます高まっていると述べている(月岡, 2002)。また、本報告書においては、職業観・勤労観を次のように定義している。すなわち「職業観」とは、人それぞれの職業に対する価値的な理解であり、人が生きていく上での職業の果たす意義や役割についての認識、一方、「勤労観」を、勤労(職業としての仕事や勤めだけでなく、ボランティア活動、家事や手伝い、その他の役割遂行などを含む)に対する価値的な理解・認識と定義づけた。その上で、「職業観・勤労観」を、「職業や勤労についての知識・理解及びそれらが人生で果たす意義や役割についての個々人の認識であり、職業・勤労に対する見方・考え方、態度等を内容とする価値観であると述べている。また、職業観・勤労観の育成に当たっては、「自分なりの職業観・勤労観」という多様性を大切にしながらもそれらに共通する土台として「望ましさ」を備えたものを目指すことが求められると述べ、「望ましい職業観・勤労観」を定義している。「望ましさ」の要件としては、基本的な理解・認識面では、①職業には貴賤がないこと、②職務遂行には規範の遵守や責任が伴うこと、③どのような職業であれ、職業には生計を維持するだけではなく、それを通して自己の能力・適性を発揮し、社会の一員としての役割を果たすという意義があることなどが上げられるであろうと述べ、情意・態度面では、①一人一人が自己及びその個性をかけがえのない価値あるものであるとする自覚、②自己と働くこと及びその関係についての総合的な検討を通じた、職業・勤労に対する自分なりの構え、③将来の夢や希望の実現を目指して取り組もうとする意欲的な態度などがそれに当たると考えられると述べている。

また、同センターは、職業観・勤労観の育成に取り組むに当たっては、学校の全ての教育活動を通して、また、全ての教員の共通認識と積極的なかかわりの中で行われることの重要性を述べている。そこで、児童生徒の発達の変化や発達課題を明らかにし、発達課題の達成に必要な能力・態度を幅広く取り上げ、各学校段階ごとに具体的に示した小・中・高等学校を通じた「児童・生徒の職業観・勤労観を育むための学習プログラム(例)」をまとめて提示した。このプログラムについては、Ⅲにおいて後述する。

#### 4 児童生徒のキャリア発達を支援する各発達段階に応じた「能力・態度」の育成を軸とした学習プログラム

「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」(キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議, 2004)では、キャリア教育を「キャリア」概念に基づき「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえ、端的には「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義している。前述の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(平成11年12月)」や「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)」(平成14年11月)で記述されている「望ましい職業観・勤労観」という文言に言及しつつも、キャリア形成にとって重要なのは、個々人が自分なりの確固とした勤労観・職業観を持ち、自らの責任で「キャリア」を選択・決定していくことができるよう必要な能力・態度を身につけていくことにあり、とりわけ、初等中等教育段階では、キャリアが児童生徒の発達段階やその発達課題の達成と深くかわりながら段階を追って発達していくこと＝「キャリア発達」を支援していくこと＝が重要となることを踏まえ、上記の定義づけを行ったと述べている。

本報告書では、キャリア教育の意義の部分において、第1に、キャリア教育が、一人一人のキャリア発達や個としての自立を促す視点から、従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すものとし、いわゆる「知・徳・体」の調和のとれた発達を支援することに加え、児童生徒が身に付けた能力や態度を、自己の現在及び将来の選択や生き方にどのように生かしていくかという、これまでの教育では視野に入れられることの少なかった視点に立って学校教育の在り方を改善していくことが求められると述べている。第2に、キャリアが児童生徒の発達段階やその発達課題の達成と深くかわりながら段階を追って発達していくことを踏まえ、児童生徒の全人的な成長・発達を支援する視点に立ち、児童生徒が発達段階に応じ、自己と働くこととを適切に関係付け、各発達段階における発達課題を達成できるよう、意図的、継続的な取組を展開するところにその特質があると述べている。第3に、児童生徒のキャリア発達を支援する観点に立って、各領域の関連する諸活動を体系化し計画的、組織的に実施することができるよう、例えば、教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間の取組が、児童生徒のキャリア発達を支援する観点に立って、有機的に関連付けられているのかの有無、児童生徒の発達段階や発達課題を踏まえた上で、具体的な活動計画が立てられ、全体として体系的な取組が展開できるようになっているのかの有無の観点から、各学校が教育課程編成の在り方を見直していく必要を述べている。

同協力者会議では、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(平成11年12月)」や「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)」を踏まえ、進路指導、職業教育とキャリア教育の位置関係と相違を明確化した。すなわち、進路指導は、生徒が自らの生き方を考え、将来に対する目的意識を持ち、自らの意志と責任で進路を選択決定する能力・態度を身に付けることができるよう、指導・援助することであり、定義・概念としては、キャリア教育との間に大きな差異は見られず、進路指導の取組は、キャリア教育の中核をなすとした。しかしながら、従来の進路指導の取組がその本来あるべき姿で十分展開されてきたとは言い難く、特に、一人一人の発達を組



織的・体系的に支援するといった意識や姿勢、指導計画における各活動の関連性や系統性等の希薄さや、児童生徒の意識の変容や能力・態度の育成に十分結び付いていないといった状況を指摘し、キャリア教育は、従来の進路指導の取組の現状を抜本的に改革していくために要請されたと言うこともできると述べている。すなわち、学校における活動全体がキャリア発達への支援という視点を明確に意識して展開される時、従来の進路指導に比べ、より広範な活動がキャリア教育の取組として展開できると論じている。

このような視点から、進路指導とキャリア教育との相違を、第1に、進路指導が、今なお「進路決定の指導」に重点が置かれ、志望先の選択・決定等にかかる「出口指導」や進学指導、就職指導に終始しがちになっていること、中学校を中心として相当幅広く実施されるようになっている職場体験やインターンシップ(就業体験)をはじめ、ボランティア活動、社会人・職業人講話等々、様々な体験活動が、生徒の進路意識の向上や内面の発達に結び付ける指導が不十分であること、一方、個人を対象とした「進路発達の指導」については、進路希望調査の際に行われる面談などを除けば、実施されている例は極めて少ない点を問題点として上げている。キャリア教育では、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導とを、一連の流れとして系統的に調和をとって展開することが求められるとしている。また、キャリア教育は、究極的には個のキャリア発達を目指すものであることを踏まえ、個の発達を支援するという姿勢や取組に弱さがあった問題点を指摘し、個の指導の充実を強調している。

第2に、従来の進路指導の取り組みにおいて、生徒一人一人の適性と進路や職業・職種との適合を主眼とした指導が中心となり、適応にかかる指導は、それほど重視されてこなかった傾向を問題点としてあげている。キャリア教育では、児童生徒自身の生活や意識の変容等が進む今日、将来、社会人・職業人として自立し、時代の変化に力強くかつ柔軟に対応していく資質や能力を身に付けるために、個人の適性と職業や進路先との適合とともに将来自立した社会人となるために不可欠な、社会や集団への適応にかかる指導を重視するという点を強調している。また、「生きる力」の育成の観点を踏まえ、基礎・基本を確実に身に付けさせ、豊かな人間性や社会性、学ぶことや働くことへの関心や意欲、進んで課題を見つけそれを追求していく力とともに、集団生活に必要な規範意識やマナー、人間関係を築く力やコミュニケーション能力など、幅広い能力の形成を支援していくことを、これまで以上に重視する必要性について述べている。

一方、職業教育とキャリア教育との相違については、職業教育が、職業に従事する上で必要とされる知識、技能、態度を習得させることを目的として実施される教育であると考えた場合、職業教育とキャリア教育は、ともに将来の職業や仕事と深くかかわって行われる教育活動であることから、両者の活動内容や目標等に様々な共通点があり、その意味で、職業教育における取組は、進路指導とともにキャリア教育の中核をなすものと位置付けている。しかし、従来の職業教育の取組においては、専門的な知識・技能を習得させることのみに重きが置かれ、生徒のキャリア発達支援の視点に立った指導の不十分さを指摘し、キャリア教育の視点に立って、生徒が働くことの意義や専門的な知識・技能を習得することの意義を理解し、その上で、科目やコースひいては将来の職業を自らの意志と責任で選択し、専門的な知識・技能の習得に意欲的に取り組むことができるようにする指導の充実の必要性を述べている。

次に、キャリア教育の基本方向とキャリア教育推進のための方策にあたって、同協力者会議は、4つ基本方向を挙げている。第1に、一人一人の児童生徒の実態・状況の的確な把握と成長・発達への支援であり、キャリア・カウンセリングの機会の確保と質の向上を述べている。第2に「働くこと」への関心・意欲の高揚と学習意欲の向上として、職業や進路などキャリアに関する学習と教科・科目の学習との相互補完性の重視を述べ、第3に、職業人としての資質・能力を高める指導として、基礎・基本の学習の充実・徹底、情報活用能力、外国語運用能力等の向上を挙げている。第4に、自立意識の涵養と豊かな人間性の育成とし、働くことの意義の理解、早期からの自立性・社会性の涵養を述べている。これらの基本方向を踏まえ、①各発達段階に応じた「能力・態度」の育成を軸とした学習プログラムの開発、②各学校における教育課程への適切な位置付けと指導の工夫・改善、③体験活動等の活用（職場体験、インターンシップ等）④社会や経済の仕組みについての現実的理解 ⑤労働者としての権利・義務等の知識の習得 ⑥多様で幅広い他者との人間関係の構築をキャリア教育推進のための方策を挙げている。①については、キャリア教育を進めるには、児童生徒の発達段階や発達課題を踏まえるとともに、各発達段階における「能力・態度」の到達目標の具体的設定と、個々の活動がどのような能力・態度の形成を図ろうとするものであるのか等の明確化の必要性を述べている。

## 5 社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力を育成する基礎的・汎用的能力

中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）（平成23年1月31日）では、近年の「若者の社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」を巡る様々な課題、グローバル化や知識基盤社会の到来、就業構造・雇用慣行の変化等による、教育、雇用・労働を巡る新たな課題を基に、職業に関する教育についての認識が、保護者、教員を含め、社会全体を通じて不足している点を指摘し、さらに、中学校の進路指導が、将来の職業生活等を考えた上で、一人一人の将来を十分に見据えたものに必ずしもなっていない指摘や、高等学校、特に普通科の進路指導においては、将来の職業選択はさておき、高等教育機関、特に選抜制の強い大学への進学を第一としたものに偏りがちであるという指摘を踏まえ、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力を育成することが求められていることを強く意識する必要性を述べている。

その上で、キャリアの意味するところを「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」と定義した。そして、キャリアは、ある年齢に達すると自然に獲得されるものではなく、子ども・若者の発達の段階や発達課題の達成と深くかわりながら段階を追って発達していくものであることから、その発達を促すには、外部からの組織的・体系的な働きかけが不可欠であり、学校教育では、社会人・職業人として自立していくために必要な基盤となる能力や態度を育成することを通じて、一人一人の発達を促していく必要を述べた上で、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義した。

本答申において、キャリア教育についての定義を変えたことについては、キャリア教育の必要性や意義の理解は、学校教育の中で高まってきており、実践の成果も徐々に上がっ

ているものの、「新しい教育活動を指すものではない」としてきたことにより、従来の教育活動のままでよいと誤解されたり、「体験活動が重要」という側面のみをとらえて、職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行ったものとみなしたりする傾向が指摘されるなど、一人一人の教員の受け止め方や実践の内容・水準に、ばらつきがあることも課題として考えられると述べている。そして、このような状況の背景には、キャリア教育のとらえ方が変化してきた経緯が十分に整理されてこなかったことも一因となっていると考察している。そこで、上述のようなキャリア教育の本来の理念に立ち返った理解を共有していくことが重要であることから、キャリア教育について再定義した趣旨を述べている。

一方、職業教育については、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」と定義し、キャリア教育が、職業教育を含みすべての教育活動の中で実施されるのに対して、職業教育は、具体の職業に関する教育を通して行われるものとその教育活動の関係を整理している。

本答申で、最も特質すべき点は、キャリア教育は、キャリアが子ども・若者の発達の段階やその発達課題の達成と深くかかわりながら段階を追って発達していくことを踏まえ、幼児期の教育から高等教育に至るまで体系的に進めることが必要であり、その中心として、後述する「基礎的・汎用的能力」を、児童生徒に確実に育成していくことが求められると述べている点である。

そして、キャリア教育の意義を、第1に、キャリア教育は、一人一人のキャリア発達や個人としての自立を促す視点から、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものである。第2に、キャリア教育は、将来、社会人・職業人として自立していくために発達させるべき能力や態度があるという前提に立って、各学校段階で取り組むべき発達課題を明らかにし、日々の教育活動を通して達成させることを目指すものである。第3に、キャリア教育を実践し、学校生活と社会生活や職業生活を結び、関連付け、将来の夢と学業を結び付けることにより、生徒・学生等の学習意欲を喚起することの大切さが確認できる点としている。

本答申では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力として、様々な論議を踏まえた末、「基礎的・汎用的能力」という文言を提示している。ここで提唱された具体的な能力及びその内容については、Ⅲにおいて後述する。

### Ⅲ キャリア教育の背景とキャリア発達にかかわる諸能力等の変化の経緯

#### 1 キャリア教育の文言が登場した背景

中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（平成11年12月）では、新規学卒者のフリーター志向の広がり、若年無業者の増加、若年者の早期離職傾向などを深刻な問題を指摘し、この問題を学校教育と職業生活との接続上の課題として位置づけた。そこで「学校教育と職業生活との接続」の改善を図るために、小学校段階から発達の段階に応じてキャリア教育を実施する必要があると提言した。

この当時、同様のキャリア教育のとらえ方は、平成15年6月、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣及び経済財政政策担当大臣からなる「若者自立・挑戦戦略会議」がとりまとめた「若者自立・挑戦プラン」にも顕著に見られる。



三村(2004)は、キャリア教育は「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るため」のものであり、最終的な目標は「主体的に進路を選択する能力・態度を育成する」ことであり、本来の進路指導と同義であると述べている。しかし、これまで行われてきた進路指導は、学業成績による「選択」も重きをおいた、中学校、高等学校の卒業時に集中して行われる指導と広く誤解され、本来の進路指導の姿と乖離していることから、進路指導の本来の意味を取り戻すために、キャリア教育の名称でリニューアルしたと考えてよいと論じている。しかし、これまで進路指導の役割になかった重大な役割として、小学校から発達段階に応じた教育活動を担うことになった点の相違を明らかにしている。

この答申以前の、平成4年(1992年)に、埼玉県教育委員会竹内克好教育長(当時)が、中学生の業者テストの結果すなわち偏差値が私立高等学校に流れることに異を唱え、中学校の進学指導において、業者テストによる偏差値を使用することの問題を提起した。このことが、全国的に中学校において、進学指導を含めた進路指導が本来の教育的趣旨へと近づく契機となった。しかし、その後12年たった後にさらに、進路指導の本来の意味を取り戻すために、キャリア教育の名称でリニューアルしなければならなかった背景として、三村(2004)は、中学校がポジティブに受け止め改革が進むなかで、高等学校の上級学校への進路指導は依然として業者テストの偏差値に大きく依存しているのは周知の事実であると述べ、高等学校の進路指導が直面している局面はネガティブなものが多いと指摘している。

一方、平成23年の年中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)では、グローバル化や知識基盤社会の到来、就業構造・雇用慣行の変化等による、教育、雇用・労働を巡る新たな課題を背景に、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力を育成する観点からキャリア教育の意義を述べており、当初の、新規学卒者のフリーター志向の広がり、若年無業者の増加、若年者の早期離職傾向などを深刻な背景としたものとは変化していることが明らかである。

## 2 職業教育・進路指導研究会による4領域12能力

職業教育・進路指導研究会による「職業教育及び進路指導に関する基礎的調査研究(平成8、9年度)」では、児童生徒を取り囲む社会環境変化の現在の動向と将来の方向性に鑑み、「生きる力の育成を目指す学校教育活動の一環としての進路指導」の新たな概念モデルを構築するに当たり、全米のキャリアガイダンスの代表的なものであるアリゾナ州教育局のキャリアガイダンスを中心に、デンマークやカナダの最近の進路指導のモデルを検討した結果、以下のような共通要素を見出した。

- ① 学校の進路指導を生涯キャリア発達の一部と位置づけ、その基礎作りを重視する
- ② プログラムの目標と効果を明確化するために competency-based-program (育成する具体的能力を基盤としたプログラム) が望ましい
- ③ 選択力を育てるプログラムの構成要素には非常に共通点が多い
- ④ 具体的で日常的な活動を通して必要な能力をつけさせる。一つの活動で複数の能力を発達させられるという認識で、指導を行う

同研究会は、以上の分析結果に加え、学習指導要領の「日本の中学・高校における進路指導の定義」及び「生きる力等」を検討し、その結果、competency-based (育成する能力を基盤とした) を理念として、小学校から高校の12カ年に及ぶ進路指導の構造化を次のように提



案した。すなわち、在り方生き方を重視する進路指導において、12カ年を通して児童生徒が習得しなければならない不可欠とする以下の4能力領域を基本的枠として取上げ、「自己理解を深め、自己実現できるようになるための」プログラムの構造化を試みた。具体的な能力については、次のとおりである。

- (1) キャリア設計能力領域：キャリア設計の必要性に気づき、それを実際の選択行動において実現するための諸能力
- (2) キャリア情報探索・活用能力領域：キャリアに関係する幅広い情報源を知り、様々な情報を活用して自分と仕事・社会との関係づけを通して、自己と社会-の理解を深めるための諸能力
- (3) 意思決定能力領域：進路選択で遭遇する様々な葛藤に直面し、複数の選択肢を考え、選択時に納得できる最善の決定をし、その結果に対処できる諸能力
- (4) 人間関係能力領域：自己と他者の両方の存在に関心を持ち、様々な人々との関係を築きながら、自己を生かしていくための諸能力

さらに、同研究会は、上記の4能力領域は、互いに独立したものではなく相互に作用しながら存在している点を強調した上で、実際の進路指導において4能力領域の育成を図るには、独自性の部分も認め、それぞれにポイントを絞っていく必要から、4能力領域を構成する12の能力で示した。以下は、12能力のラベル名とその内容である。

(1) キャリア設計

能力1 生活上の役割把握能力

キャリア設計は毎日の生活の延長線上にある。生活の役割を把握し、その関連を示す能力はキャリア設計を行う上での基礎的能力である。

能力2 仕事における役割認識能力

仕事には様々な役割があり、それぞれがどのように関連し、変化しているかを認識する能力である。キャリア設計を行う上での実際的能力である。

能力3 キャリア設計の必要性および過程理解能力

計画的に人生を歩み、夢をかなえていくためには計画が必要である。その必要性を理解し、実際の選択行動過程を認識していく能力である。

(2) キャリア情報探索・活用

能力4 啓発的経験への取組能力

実際の経験を通し現実のキャリアの世界を知り、それにより様々な能力を発展させた経験を獲得しようとする能力である。

能力5 キャリア情報活用能力

キャリアに関する情報を知り、発達段階に応じた活用を行い、仕事と社会とを関連付けながら、自己と社会への理解を深める能力である。

能力6 学業と職業とを関連付ける能力

学校で学ぶことが、社会生活や職業生活でどのように関連し、機能するかを知り、学校教育の意味を理解していく能力である。

能力7 キャリアの社会的機能理解能力

キャリアに関する情報を、社会におけるその必要性やその裁能の面で理解し、キャリア設計につなげる能力である。

### (3) 意思決定

#### 能力8 意思決定能力

意思決定に伴う責任を受入れ、決定へのプロセスを理解する能力である。様々な葛藤場面の複数の選択肢から、選択時に最善の決定を行う能力である。

#### 能力9 生き方選択能力

憧れから現実へ進行するなかで、自己の生き方にそった職業やその他の諸活動を選択していく能力である。

#### 能力10 課題解決・自己実現能力

自己理解を深め、自己実現を推し進める過程で直面する課題を設定し、それに真摯に取り組む解決する能力である。

### (4) 人間関係

#### 能力11 自己理解・人間尊重能力

自己理解を進め、他者との関連で成立する自分の行動を、キャリアとの関連で理解する能力であり、その過程で他者を尊重する心を養う能力である。

#### 能力12 人間関係形成能力

他者から受ける自己への様々な影響を理解し、人間関係を形成しながら自己の成長を遂げていく能力である。

## 3 「4領域8能力」の提示とその意義

国立教育政策研究所生徒指導研究センターは、平成14年11月、「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」の調査研究報告書をまとめ、小学校・中学校・高等学校を一貫した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)―職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の視点から―」を提示した。

同センターは、職業観・勤労観の育成に当たっては、それが一人一人の職業的(進路)発達の全体を通して形成されるという視点に立って、段階的・系統的に取り組むことが大切であると考えたため、職業的(進路)発達の全体を視野に入れ、職業観・勤労観の形成に関係する能力を幅広く取り上げた。学校段階ごとの職業的(進路)発達課題との関連を考慮し、各段階ごとに身に付けさせたい能力について、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力領域と、それぞれの能力領域において2つの能力(順に「自他の理解能力、コミュニケーション能力」「情報収集・探索能力、職業理解能力」「役割把握・認識能力、計画実行能力」「選択能力、課題解決能力」)を例示として提示した。

この能力論は、多くの学校関係者の間で「4領域8能力」と呼びならわされており、大多数の学校におけるキャリア教育の基盤として活用されてきた。

この「4領域8能力」論について、文部科学省、国立教育政策研究所 生徒指導研究センター(2011)は、昭和50年代を中心に作成された一連の「進路指導の手引き」に共通して見られる進路指導の概念は、人生全般を視野におさめ、生き方を指導するという大きな方向性において今日のキャリア教育と軌を一にするものの、情緒性の高い言説によって進路指導の特徴が述べられるだけで、具体的な能力の育成に向けて、発達に即した段階的な指導や支援の在り方についての十分な議論が蓄積されてこなかったこれまでの進路指導の実践を、「育成すべき具体的な能力」と「能力が身に付いたことによって実践できる行動」を

発達の段階に即して具体的に提示することにより、飛躍的に向上させる理論を示したものとして高く評価できると述べている。

また、文部科学省内に設置された「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」最終報告書（平成16年1月）においても、「4領域8能力」に基づく「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」について、「各学校においてキャリア教育を推進する際の参考として幅広く活用されることを期待したい」と評価した。

#### 4 キャリア教育の草創期の提言や施策、「4領域8能力」に関する問題点の指摘

文部科学省、国立教育政策研究所 生徒指導研究センター（2011）は、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」に基づく能力論（いわゆる「4領域8能力」）は、急速に学校教育の場に浸透し、この間のキャリア教育の進展を、目を見張る勢いであったと述べている。しかしその一方で、キャリア教育の草創期とも言うべき段階の提言や施策が、若年者の雇用や就業をめぐる問題の解消策の一環としてキャリア教育を位置づけたこともあり、キャリア教育がフリーターや若年無業者の増加を食い止めるための「対策」として誤解される傾向が生じたことから、小学校や中学校、及び、いわゆる「進学校」と呼ばれる高等学校における体系的なキャリア教育の推進が当初遅れた一因ともなっていると課題を考察している。

また、いわゆる「4領域8能力」をめぐっては、生涯にわたってキャリア発達を支援していくという視点が十分ではなく高等学校段階までの提示にとどまっており、また、「例」として示されたにもかかわらず学校・学科の特色や生徒の実態を十分に踏まえないまま固定的に運用する学校が少なくないなど、様々な課題が生じたと指摘している。

さらに、また、「4領域8能力」が浸透する過程で、所期された能力とは別の解釈が加えられた実践も散見され始めていることを指摘している。

一方、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」自体に内在した問題として、キャリア発達は生涯に渡って続くものであることから、キャリア発達を促すキャリア教育を通して育成される能力も、本来は、生涯のライフ・スパンを視野におさめて構想されるべきものであったが、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」においては、小学校・中学校・高等学校のみの例示にとどまり、生涯を通じて育成される能力であることを十分には提示できていなかった点を問題点としてあげている。

それに加えて、主に大学生等を対象とした、経済産業省の「社会人基礎力」（平成18年）、厚生労働省の「就職基礎能力」（平成16年度）等、類似の能力論も提唱されるようになり、将来にわたるキャリア発達を促すためのキャリア教育の基盤が、初等・中等教育と高等教育との間での一貫性・系統性が十分に保持されにくい状況も生じたことを述べている。

#### 5 キャリア教育の新たな定義づけと「基礎的・汎用的能力」

このような文部科学省、国立教育政策研究所 生徒指導研究センターが受け止める課題を踏まえ、中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）が出された。

本答申では、人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味するところと前提



を述べたところで、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」として新たな定義づけを行い、基礎的・汎用的能力の確実な育成をキャリア教育の中心課題としている。

本答申では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素として、「基礎的・基本的な知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力、創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識・技能」を挙げている。このような中で、様々な教育活動を通して育成されるべき重要な「力」である基礎的・汎用的能力は、「社会人・職業人に必要とされる基礎的な能力と現在学校教育で育成している能力との接点を確認」することを通して具体化されるものであり、その前提に立ったキャリア教育の視点を導入することによってこそ十分な育成が可能となると位置づけた。

基礎的・汎用的能力の開発の経緯について、本答申では、「各界から提示されている様々な力を参考としつつ、特に国立教育政策研究所による「キャリア発達にかかわる諸能力(例)」つまり、「4領域8能力」を基に、「仕事に就くこと」に焦点をあて整理を行ったものである」と述べている。

つまり、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」において示された「職業的(進路)発達にかかわる諸能力」、つまり「4領域8能力」を主軸としながら、「人間力」：内閣府・人間力戦略研究会(人間力戦略研究会報告書『平成15年4月)、「就職基礎能力」：厚生労働省(「若年者の就職能力に関する実態調査」結果 平成16年1月)、「社会人基礎力」：経済産業省・社会人基礎力に関する研究会(『社会人基礎力に関する研究会—中間とりまとめ—』平成18年1月)、「学士力」：中央教育審議会(「学士課程教育の構築に向けて(答申)」平成20年12月)等、各界から提示された様々な力を参考としつつ開発されたものと述べている。

本答申においては、基礎的・汎用的能力の具体的な、各能力を以下のように整理している。

**【人間関係形成・社会形成能力】**

多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力。

**【自己理解・自己管理能力】**

自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力。

**【課題対応能力】**

仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力。

**【キャリアプランニング能力】**

「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。

文部科学省、国立教育政策研究所 生徒指導研究センター(2011)は、「基礎的・汎用的能力」は「4領域8能力」を全て包含するものである。その上で、a)「社会人基礎力」等において重視されているが、「4領域8能力」においては必ずしも前面には取り上げられてこな

かった「忍耐力」「ストレスマネジメント」などの「自己管理能力」の側面を加え、「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力」、すなわち「課題対応能力」に関する要素を強化したものと論じている。

#### Ⅳ キャリア教育の推進上の課題

##### 1 学校、都道府県教育委員会、地区教育委員会のキャリア教育に関する適切な理解と運用または進行管理

15年間の進路指導、キャリア教育の推進に関わる経緯を追うと、学校のすべての教育活動を通して推進されなければならないこと、各学校においては、活動相互の関連性や系統性に留意するとともに、発達段階に応じた創意工夫ある教育活動の展開の必要性等が一貫していることがわかる。また、キャリア教育で培う諸能力等も、従来の考えを継承し、整合性等を図っていることが理解できる。

しかし、文部科学省（文部省）から出されている文書からは、進路指導、キャリア教育自体の教育活動が本来ねらっている目標や趣旨とは異なる学校教育の場での状況が生じているために、本来の意味を取り戻すために、名称変更等でリニューアルを図り、学校への意識啓発を図った趣旨が散見される。

このようなアプローチは、学校教育の場に刺激や衝撃を与え、意識変革等につながる効果をねらったものであるという意図は理解できる。しかし、具体的な例を挙げるならば、文部科学省の小学校、中学校、高等学校キャリア教育の手引きや文部科学省 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター〔編〕の「変わるキャリア教育」でも、様々な丁寧な説明はあるものの、リーフレット等で「変わるキャリア教育」「変えるキャリア教育」の文言だけが教員の視覚をとらえた場合、これまで文部科学省や教育委員会の方向性を踏まえて、推進してきたつもりである教育活動が問題であったかのような指摘を受けたという徒労感と、新たなことをしなければならないかという負担感、多忙感が「キャリア教育」推進の疎外要因になることにも配慮する必要があると考える。

今後は、名称変更等でリニューアルするアプローチ以上に、学校が、進路指導、キャリア教育の趣旨と目的を理解し、実施し、点検評価、改善できるシステムの構築、学校の実施する進路指導、キャリア教育の推進・充実の指導助言、進行管理等ができる地区教育委員会、都道府県教育委員会の在り方が非常に重要であると考ええる。

名称変更等でリニューアルする経緯は、進路指導、キャリア教育の推進上押さえるべき事柄について、学校はもとより、教育委員会にさえ十分な理解がなかったことが文部科学省の文書から読み取れる。進路指導、キャリア教育の運用上の問題は、理解啓発、指導助言で解決していく問題であると考ええる。文部科学省による、都道府県教育委員会、市区町村教育委員会を通した、学校への理解啓発や適切な情報発信の在り方についても、従来の方法に工夫改善を期待したい。

##### 2 学習指導要領が求める育成すべき資質・能力とキャリア教育で育成する能力との整合性と整理

新学習指導要領（平成29年3月公示）の各教科等で培うことが求められている、①知識

及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等と、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)が、述べる社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素としての「基礎的・基本的な知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力、創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識・技能」と、この中で、様々な教育活動を通して育成されるべき重要な「力」である基礎的・汎用的能力の例示として上げている、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力領域と、「自他の理解能力、コミュニケーション能力」「情報収集・探索能力、職業理解能力」「役割把握・認識能力、計画実行能力」「選択能力、課題解決能力」とを、整合を図りながら、整理をして学校教育の場に提示していくことが重要である。学校や地域の特色や生徒の実態等を踏まえた創意工夫を重んじると言っても、これだけの能力を並列に例示としても提示されることにより、教育課程の編成が網羅的なものになる危険性が高いと考える。

進路指導・キャリア教育が、特別活動、各教科、道徳、総合的な学習の時間等、学校の全教育活動を通して計画的、組織的かつ系統的に推進することを趣旨に成立する教育活動であるならば、学習指導要領が目指す育成する力との整合性や整理は、キャリア教育推進上の重要な課題になると考える。

平成29年3月告示の学習指導要領において、キャリア教育は各校種とも、教育課程の基準の改善の基本的な考え方に明確に、勤労観・職業観を育てるためのキャリア教育などを通じ、学習意欲を向上するとともに、学習習慣の確立を図るものとしたとある。そしてそれを踏まえ教科、道徳、外国語活動(小学校のみ)、総合的な学習の時間、特別活動等にごとに、キャリア教育に関連する主な目標・内容等が例示されている。また、特に特別活動における目標や、各活動・学校行事の目標及び内容は、基礎的・汎用的能力の育成を踏まえたものに整理されている。

また、本改訂学習指導要領では、学校のカリキュラム・マネジメントが明確に示された。文部科学省が示した学習指導要領で培う力と、同省が例示として示したキャリア教育で培う力を各学校はよく吟味し、学習指導要領で示された教育活動と基礎的・汎用的能力との整合性を十分に読み込み、総花的、網羅的にならないよう、学校や地域の特色、児童生徒の発達の段階に即し、学校がそれぞれの課題を踏まえて具体的能力を設定し、工夫された教育を通じて達成するためのカリキュラム・マネジメントを実施していくことが重要である。

### 3 「基礎的・汎用的能力」を構成する4つの能力と学問的背景

「職業教育及び進路指導に関する基礎的調査研究(平成8、9年度)」の委託を受けた職業教育・進路指導研究会が、進路指導に関する理論的枠組みや概念をもとに進路指導の構造化の理論的基盤が確立されると述べたように、生涯発達の観点からキャリア発達を捉え、理論的背景に基づく能力等の構造化を図っていくことが重要な課題であると考えられる。しかし、「職業教育及び進路指導に関する基礎的調査研究(平成8、9年度)」においては、D.E.Superの「ライフキャリアの虹」、職業的自己実現の理論、梶田(1980)の自己概念のモデル、A.H. Maslowの欲求階層説が学問的背景としてあげられているが、それ以降の文部科学行政関連の審議会報告等には、キャリア理論を含め、学問的な背景や根拠に触れた記述はない。



近年、技術や社会の変化が加速化し、職業構造そのものが大きく変容し、変化そのものが常態化する中で、安定した職業構造のもとでの適性に基づく早期の職業選択と迅速な職場適応よりも職業構造の変化そのものへの持続的な適応力が重視され、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」に代表されるように、「変化の多い社会の中でも主体的に生きていく資質や能力などを含めた全人的な力としての生きる力」の育成が重視されるようになってきている。このことは、生涯に渡る時系列的な職業体験というキャリアの客観的側面（外的キャリア）以上に、それらの職業体験さらにそれに伴う社会的役割の拡大に基づく職業的な自己概念の生涯発達というキャリアの主観的側面（内的キャリア）が重視されていると考えても差し支えないと考える。

Parsons, F. (1909) 以降のキャリア支援としての職業指導論では、個々人に適合した職業への円滑な適応を目指し、適切な職業の早期の選択決定が求められた。しかし、J. L. Holland は、職業への適応を規定するのは能力以上に、取り組まねばならない活動への興味であること、人と職業との相互影響の可能性も示唆した。特定時点における適応ではなく生涯に渡るキャリア発達を重視したのがD.E.Superの「生涯発達論」である。人の職業的自己概念としてのキャリアの発達をもたらすというD.E.Superの理論から、L.S.Hansen は、仕事・学習・余暇・家庭の四大要素からなる生活そのものへの満足の拡大でなければならないと、現在のワークライフ・バランスにあたる概念を提唱した。さらに、D.T.Hall, (2002) やM. L. Savickas (1997) は、変化の激しい時代への持続的適応によるキャリア発達のためのプロセス・モデルを提示している。D.T.Hall, は、アイデンティティ適応・行動適応・統合的適応からなる「変化の連続」としてのキャリア発達過程をモデル化し、M. L. Savickas は、変化する職業環境の中で新たな意味を構築するための能力として「キャリア関心」・「キャリア統制」・「キャリア好奇心」・「キャリア自信」という4次元からなるキャリア・アダプタビリティの構造モデルを提示し、職業選択から生涯発達へさらにそこでの客観的側面としての外的キャリアの選択から主観的側面としての内的キャリアの創造へというキャリア研究の対象領域の拡大と対象側面の深化をもたらすキャリア研究の発展があった。加えて、John .D. Krumboltz (1996) とR. E. Boyatzis (2006) はこのようなキャリア研究の発展を新たな学習を通じた持続的な自己変革こそがキャリア発達を可能とするという主体的学習理論へと展開させている。

キャリア研究、キャリア理論が社会的背景や職業構造が変容していく中で、様々な研究・理論が展開されている学問的背景を捉えて、キャリア教育やキャリア教育で培うべき資質・能力についても検討し続けることが課題であると考ええる。

キャリア教育においては、生涯発達の観点から学校教育期間を一貫する目標の設定が必要と考える。その際、近年のキャリア研究の観点では、変化が常態化した環境では主観的キャリアの形成や変革が重視されてはいる中、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申) が例として提示した基礎的・汎用的能力は、「職業適応能力」と「自己変革能力」の育成の両方をバランスよく網羅しているかという検討が必要であると考ええる。その際に、これまでのD.E.Superの生涯発達モデルに基づきキャリア・アダプタビリティの発達過程を明らかにしているM. L. Savickasの主観的キャリア理論を踏まえることが重要である。

また、育成すべき能力についても、職業教育・進路指導研究会が「全米キャリア発達ガ

イドライン」をモデルとして作成してきた経緯があるのであれば、習得すべき行動能力という視点に加え行動能力習得のためのレディネスにも着目して検討していくことが重要であると考ええる。

## 引用文献・参考文献

- Boyatzis, R. E. (2006)「Intentional change theory from a complexity perspective」  
Journal of Management Development, 25, 607-623.
- Boyatzis R.E. K Akriovou (2006)「The ideal self as a driver of change」  
Journal of Management Development, 25, 624-642.
- 中央教育審議会 (1959)「科学技術教育の振興方策について」 中央教育審議会答申
- 中央教育審議会 (1996)「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」中央教育審議会答申
- 中央教育審議会 (1999)「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」 中央教育審議会答申
- 中央教育審議会 (2006)「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申
- 中央教育審議会 (2011)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」  
中央教育審議会答申
- Hall, D. T. (2002)「Careers in and out of organizations」California : SAGE Publications
- Krumbolts, J. D. (1996)「A learning theory of career counseling」In M. Savickas & B. Walsh (Eds.) ,Handbook of career counseling theory and practice. Palo Alto, CA : Davies-Black
- Savickas, M. L. (1997)「Career adaptability : An integrative construct for life-span, life-space theory」  
The Career Development, 45, 247-259
- Super, D. E. 1980「A life-span, life-space approach to career development」  
Journal of Vocational Behavior, 13, 282-298
- 梶田 叡一 (1980)「自己意識の心理学」東京大学出版会 UP選書
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004)「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」
- 厚生労働省 (2004) 若年者の就職能力に関する実態調査(厚生労働省)－企業が採用時に最も重視する能力は「コミュニケーション能力」(新卒採用関連データ) 労政時報 (3626), 77-79, 2004-03-26 労務行政研究所
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002)「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)」
- 文部科学省 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2011)「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」
- 三村隆男 (2004)「キャリア教育入門 その理論と実践のために」実業之日本社
- 人間力戦略研究会 (2003)「人間力戦略研究会報告書」 内閣府
- Parsons, F. 1909「Choosing a vocation」Boston : Houghton Mifflin

社会人基礎力に関する研究会（2006）「社会人基礎力に関する研究会—中間とりまとめ—」経済産業省

職業教育・進路指導研究会（1998）「職業教育及び進路指導に関する基礎的調査研究（最終報告）平成8, 9年度文部省委託調査研究

渡辺三枝子編著（2007）「キャリアの心理学」ナカニシヤ書店

（2017.7.26 受稿, 2017.8.21 受理）



## 〔抄 録〕

本論文においては、昭和32年に中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」の中で進路指導という語が用いられ、また、平成11年に中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において、キャリア教育という文言が登場して以降、小学校から高等学校までが推進に努めてきた進路指導・キャリア教育の変遷について、その教育及び教育活動が必要とされる社会的背景等を踏まえて明らかにしたものである。特に、キャリア教育を通して身に付けるべき能力については、平成23年の「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)以降、これまで求められる能力とは、異なる能力が示され、学校教育の場では、少なからぬ動揺と混乱が生じていることから、あらためてキャリア教育を通して身に付けるべき能力についての変遷を明らかにし、今後のキャリア教育の推進上の課題について、学校、都道府県教育委員会、地区教育委員会のキャリア教育に関する適切な理解と運用または進行管理、学習指導要領が求める育成すべき資質・能力とキャリア教育で育成する能力との整合性と整理、「基礎的・汎用的能力」を構成する4つの能力と学問的背景としてキャリア諸理論等の観点から、考察した。